

De kleur van SWPBS in Nederland. Culturele aanpassing van het SWPBS-model aan de Nederlandse onderwijscontext volgens experts

SAMENVATTING

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de culturele aanpassingen van de SWPBS-benadering op Nederlandse scholen. Door experts te bevragen, die goed zijn ingevoerd in de principes en werkwijze van SWPBS en die de implementatie van SWPBS op scholen van nabij hebben meegemaakt, wordt een beeld gekregen van typisch Nederlandse accenten in SWPBS. Door middel van de Delphi-methode zijn de experts bevraagd op de kenmerkende elementen van SWPBS in Nederland. Uit de resultaten blijkt dat de kernelementen van SWPBS, zoals ingevoerd in Nederlandse scholen, overeenkomen met de principes en uitgangspunten van SWPBS in de VS. Wel is de inkleuring van verschillende elementen anders. Verder onderzoek ook bij scholen zelf kan laten zien hoe SWPBS op Nederlandse scholen wordt geïmplementeerd.

We zijn op zoek gegaan naar hoe SWPBS er in Nederland uitziet door de volgende vragen te stellen: wat zijn kenmerkende elementen van de SWPBS-aanpak in Nederland? Waarover bestaat consensus? Wat moet er in ieder geval aanwezig zijn om te kunnen spreken van een SWPBS school? Waarover bestaat (nog) geen consensus? De verwachting in dit onderzoek was dat er een diversiteit aan praktijken te zien zou zijn in de scholen die bezig zijn met het implementeren van SWPBS

1 Inleiding

Omgaan met probleemgedrag van leerlingen is een van de grootste uitdagingen in het werk van een leraar. Veel leraren ervaren handelingsverlegenheid als het hierom gaat. Het kan stress veroorzaken en zelfs leiden tot burn-out bij leraren (Goei & Kleijnen, 2009). Bovendien is er op veel scholen sprake van een eilandjescultuur als het gaat om omgaan met probleemgedrag en pedagogisch handelen. Er is meestal geen doorgaande lijn op dit gebied (Baard, 2011).

In 2009 werd het Schoolwide Positive Behavior Support-model (SWPBS) in Nederland geïntroduceerd (Goei et al., 2010/2011). Dit is een schoolbrede benadering, ontstaan in de Verenigde Staten, die is gericht op het versterken van het pedagogisch en didactisch klimaat, waardoor een positief, voorspelbaar en veilig schoolklimaat ontstaat. Heldere verwachtingen, geformuleerd vanuit gedeelde waarden, die door de hele school zichtbaar zijn en actief worden aangeleerd, vormen het fundament van het SWPBS-model. Kenmerkend voor het SWPBS-model is dat de

nadruk wordt gelegd op dat wat goed gaat (gewenst gedrag) in plaats van wat niet goed gaat (ongewenst gedrag). Gewenst gedrag wordt systematisch en in hoge frequentie gewaardeerd. Bij ongewenst gedrag zijn schoolbreed heldere consequenties geformuleerd. Preventie is de leidraad. Door na te gaan welke factoren probleemgedrag uitlokken kan preventief worden gehandeld, door de fysieke en/of sociale omgeving aan te passen. Op systematische en datagestuurde wijze pakt men in de school vraagstukken aan. Ouders, leerlingen en ketenpartners zijn partners bij de implementatie van SWPBS. Deze kenmerken zijn samengebracht in het model van de vijf pijlers (Nelen et al., 2016):

- 1 Vanuit gedeelde waarden schoolbreed werken aan gedrag en leren. De school kiest in samenspraak met alle betrokkenen haar basiswaarden. Deze basiswaarden worden vertaald naar pro-sociaal gedrag met de bedoeling een veilige en positieve leeromgeving te creëren.
- 2 Preventie staat centraal vanuit een meer-gelaagd model van ondersteuning. Er worden proactieve interventies ontwikkeld voor alle leerlingen, gerichte interventies voor specifieke groepen leerlingen en individuele interventies voor leerlingen die dat nodig hebben.
- 3 Positieve benadering: aanleren en waarderen. Het accent ligt op aansluiten bij dat wat goed gaat en systematische instructie van wat nog geleerd moet worden.
- 4 Datagestuurde werken. Op systematische wijze worden er data verzameld, die gebruikt worden om te analyseren wat er misgaat, welke interventies ingezet kunnen worden om deze ingezette interventies te monitoren.
- 5 Partnerschap met ouders en samenwerking met ketenpartners (bijvoorbeeld Jeugdzorg of maatschappelijk werk).

Inmiddels is SWPBS al behoorlijk ingeburgerd in het Nederlandse onderwijs. Ongeveer 350 scholen, in het primair, voortgezet en beroepsonderwijs, zijn bezig om het SWPBS-model te implementeren. Het is een open model, dat cultureel aan te passen en in te kleuren is. Scholen stellen daartoe een representatief team samen, een SWPBS-team of stuurgroep SWPBS, dat het implementatieproces aanstuurt en passend maakt voor de doelgroep en de cultuur van de school. Binnen Nederland lijken er verschillen te zijn in hoe scholen aangestuurd worden in het implementeren van SWPBS. Enerzijds is er een stroming die de implementatie van SWPBS aanstuurt volgens vaste, min of meer geprotocolleerde stappen. Na bepaling van de waarden stelt een school eerst gedragsverwachtingen op voor alle gemeenschappelijke ruimtes en die worden vervolgens aangeleerd volgens een door de school te bepalen volgorde. De school ontwerpt een systeem waarin afspraken gemaakt worden voor het erkennen en waarderen van gewenst gedrag (een beloningsstelsel) en er worden afspraken gemaakt hoe er met ongewenst gedrag wordt omgegaan. Anderzijds is er een stroming die eveneens start met het bepalen van de waarden, maar die vervolgens aan de hand van een door de school gekozen moeilijke onderwijssituatie (MOS) (Wichers-Bots & Das, 2015) de kernelementen van SWPBS implementeert en een passende interventie inzet. Beide stromingen starten bij voorkeur met de universele interventies, ook wel Groene interventies genaamd. Dit zijn interventies gericht op alle leerlingen in de school. Om recht te doen aan de in Nederland gesignaleerde verschillen, is er gekozen voor een onderzoeksstrategie die past bij de aanwezige diversiteit. We zijn op zoek gegaan naar hoe SWPBS er in Nederland uitziet door de volgende vragen te stellen: wat zijn kenmerkende elementen van de SWPBS-aanpak in Nederland? Waarover bestaat consensus? Wat moet er in ieder geval aanwezig zijn om te kunnen spreken van een SWPBS school?

Waarover bestaat (nog) geen consensus?

De verwachting in dit onderzoek was dat er een diversiteit aan praktijken te zien zou zijn in de scholen die bezig zijn met het implementeren van SWPBS.

Internationaal onderzoek laat zien dat op scholen, die SWPBS op betrouwbare wijze hebben geïmplementeerd, veelbelovende resultaten te constateren zijn. Zo is er een significante afname geconstateerd van het aantal gedragsincidenten en van leerlingen die uit de les worden gestuurd (Bradshaw, Mitchell & Leaf, 2010). Het lijkt erop dat met name risicoleerlingen of leerlingen die al manifeste gedragsproblemen hebben het meest profiteren van SWPBS (Bradshaw, Waasdorp & Leaf, 2015). Australisch onderzoek, uitgevoerd door Yeung, Barker, Tracey en Mooney (2013), toont aan dat de implementatie van SWPBS een positieve invloed heeft op de leeroriëntatie en -motivatie van leerlingen. SWPBS heeft ook een positief effect op de ervaren veiligheid in de school en de leerresultaten van leerlingen, met name waar het gaat om lezen, volgens onderzoek uitgevoerd door Horner et al. (2009) en rekenen/wiskunde (Luiselli, Putman, Handles & Feinberg, 2005).

In Nederland is dergelijk samenhangend en gedegen onderzoek naar de implementatie en mogelijke effecten van de implementatie van SWPBS in het onderwijs tot nu toe nog niet uitgevoerd. Het Nederlands Jeugd Instituut omschrijft SWPBS wel als een veelbelovende benadering, die theoretisch goed onderbouwd is (NJI, 2014). Het bevindt zich op niveau twee volgens de effectladder van Van Yperen en Veerman (2008). Het feit dat het ethisch en maatschappelijk onverantwoord is om leerlingen bloot te stellen aan een aanpak die onvoldoende onderzocht is, vormde de aanleiding voor het hier beschreven onderzoek. Het is bedoeld als vooronderzoek voor een langer lopend onderzoeksproject naar de resultaten van SWPBS op Nederlandse basisscholen. De onderzoeksvraag luidde als volgt: *Wat zijn de kenmerkende elementen van de Nederlandse SWPBS-aanpak?*

Voor dit onderzoek zijn Nederlandse SWPBS-experts gezocht die op het moment van bevragen meer dan drie jaar ervaring hadden met de implementatie van SWPBS. Bij voorkeur waren de experts betrokken bij de introductie van SWPBS in Nederland en participeerden zij in landelijke SWPBS-werkgroepen

2 Methode

2.1 Participanten

Voor dit onderzoek zijn Nederlandse SWPBS-experts gezocht die op het moment van bevragen meer dan drie jaar ervaring hadden met de implementatie van SWPBS. Bij voorkeur waren de experts betrokken bij de introductie van SWPBS in Nederland en participeerden zij in landelijke SWPBS-werkgroepen. Onder de participanten bevonden zich SWPBS-coaches en -opleiders, -onderzoekers (mensen die gepubliceerd hadden over SWPBS), directeuren van SWPBS-scholen en leden van het SWPBS-team van een school. Experts hadden gemiddeld 4½ jaar ervaring met SWPBS. Opleidingsniveau van de experts was HBO of hoger. Participanten werden op persoonlijke titel gerekruteerd via bestaande connecties van het onderzoeksteam (middels de sneeuwbal methode: 'Kent u nog mensen die voldoen aan de criteria en mee willen doen aan het onderzoek?') en uitnodigingen in de landelijke werkgroepen.

In de eerste ronde werden 24 mensen uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen: 12 mensen retourneerden de vragenlijst. In ronde twee werden 40 experts (onder wie de 12 mensen uit ronde één) uitgenodigd: 14 experts gaven aan mee te willen doen. Door technische en persoonlijke problemen deden uiteindelijk 10 mensen mee aan ronde twee.

2.2 Instrumenten

De experts werden bevraagd door middel van de Delphi methode. Dit is een kwalitatieve onderzoeksmethode, waarbij experts in meerdere rondes op systematische wijze bevraagd worden naar hun kennis en expertise op een bepaald terrein (Kennedy, 2004). Door hen in meerdere rondes te bevragen wordt de gezamenlijke kennis verkend en verdiept. Uiteindelijke doel is het bereiken van consensus. Voor deze methode is gekozen, vanwege de verwachte diversiteit in de praktijk van de implementatie van SWPBS op de verschillende scholen. Juist datgene wat alle experts benoemen, kan als kenmerkend voor de Nederlandse situatie beschouwd worden. Op basis van (een beperkt) literatuuronderzoek (artikelen, handboeken, implementatiegidsen) is voor ronde één een schriftelijke vragenlijst opgesteld met 13 open vragen. Steeds werd de vraag gesteld wat volgens de respondent essentiële kenmerken waren van een bepaald onderdeel van SWPBS. In ronde twee werden 10 stellingen aan de experts voorgelegd. De stellingen waren gebaseerd op een analyse van de antwoorden uit de eerste ronde en scherp geformuleerd om discussie uit te lokken.

2.3 Procedure

De vragenlijst uit ronde één werd via e-mail verstuurd. Het onderzoeksteam dat de antwoorden verwerkte, richtte zich in het begin zowel op overeenkomsten als verschillen met betrekking tot genoemde kenmerken van SWPBS in Nederland. De overeenkomsten werden genoteerd. De verschillen werden verwerkt tot prikkelende stellingen. Steeds werkten twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar een vragenlijst uit en bespraken samen wat er genoteerd moest worden.

In de tweede ronde werd gebruikgemaakt van een online samenwerkingsplatform (Adobe Connect). Deelnemers ontvingen een uitnodiging met inloggegevens en een deelnemersnummer. Alleen de chatfunctie werd door de deelnemers gebruikt (en niet de camera- en audiofunctie). Dit alles was bedoeld om herkenbaarheid en daarmee bias te voorkomen.

De discussie startte met een poll, waarin deelnemers zich konden uitspreken of ze het wel of niet eens waren met de stelling. Vervolgens werd de discussie gemoderd door de onderzoekers. Eerst kregen degenen die voor hadden gestemd de gelegenheid om hun standpunt te onderbouwen. Vervolgens mochten de nee-stemmers hun standpunt beargumenteren. Vervolgens werd een samenvatting gegeven en werden vervolgvragen gesteld om de discussie te verdiepen. Uiteindelijk werd de gedeelde mening samengevat en gecheckt bij de deelnemers. De gegevens uit de onlinediscussie zijn vastgelegd op video en in tekst.

De data van ronde twee zijn geanalyseerd met de gefundeerde-theoriebenadering. Dit is een proces om via reductie van afzonderlijke gegevens en labeling tot een theorie te komen. Theorie is hierbij niet het uitgangspunt, maar het eindresultaat van een labelingsproces en is als het ware gefundeerd in de empirie (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

Na het prepareren van de data (zoals het verwijderen van niet-relevante tekst), is de tekst opgedeeld in fragmenten, wat erop neerkwam dat elke uitspraak van een respondent een fragment was. Deze fragmenten vormden de analyse-eenheden.

Door middel van open coderen zijn de fragmenten gelabeld. Sommige fragmenten hebben meer dan één label gekregen. De volgende stap was het uitvoeren van een beschrijvende analyse door middel van axiaal coderen: het ordenen van de labels op basis van inhoudelijke verwantschap. De labels zijn geordend in thema's. Ten slotte is er door middel van selectief coderen gekeken naar mogelijke verbanden tussen de thema's en zijn kernthema's bepaald. De data (de labels) waren de basis voor de analyse en bepaling van de categorievorming. Er is een overzicht van de labelstructuur in een tabel gemaakt waarbij aangegeven is hoe vaak elk label genoemd is. Bij de categorievorming is ook gebruikgemaakt van bestaande kennis en eigen inzichten van de onderzoekers.

De intersubjectiviteit werd gewaarborgd door de transcripten door een tweede onderzoeker te laten analyseren. Deze tweede onderzoeker heeft de transcripten per stelling ook ingedeeld in fragmenten en deze gelabeld met behulp van het labelingsysteem van de eerste onderzoeker. Samen werd besproken hoe de fragmenten gelabeld moesten worden.

... werden tien stellingen geformuleerd die a) onderwerp van discussie waren in Nederland, b) waar verschillen in opvatting onder de experts verwacht werden, en c) waar verschillen met het Amerikaanse model verwacht werden

3 Resultaten

Analyse van de antwoorden op de schriftelijke vragenlijst van ronde één resulteerde in de volgende categorieën: datagestuurd werken, schoolbrede benadering, preventie, reageren op probleemgedrag, heldere verwachtingen, positieve benadering en positieve reinforcement, handelen van de leraar binnen de contouren van de schoolbrede benadering, onderwijzen van gedragsverwachtingen, samenwerking met ouders en ketenpartners, waardengestuurd, en schoolontwikkeling. Deze categorieën werden in het onderzoeksteam besproken en in verband gebracht met onderwerpen die naar voren komen in de literatuur en SWPBS-instrumenten die de mate van implementatie meten. Op basis van deze discussie werden tien stellingen geformuleerd die a) onderwerp van discussie waren in Nederland, b) waar verschillen in opvatting onder de experts verwacht werden, en c) waar verschillen met het Amerikaanse model verwacht werden. Hieronder worden kort, per stelling, de resultaten weergegeven (n = 10).

Stelling 1: Tokens vormen een onmisbaar element van de positieve benadering binnen SWPBS

Over deze stelling zijn zeven deelnemers het eens, drie zijn het ermee oneens. De experts vinden tokens met name belangrijk om leerlingen nieuw gedrag aan te leren. Van het werken met tokens gaat een motiverende werking uit voor leerlingen. Daarnaast helpt het werken met tokens om de focus van leraren te leggen op gewenst gedrag in plaats van ongewenst gedrag. Ze werken als reminder voor de leraar. De manier waarop met tokens gewerkt wordt is belangrijk gezien de vele opmerkingen die daar door experts over worden gemaakt. Tokens maken waardering voor gewenst gedrag zichtbaar en worden vooral in de aanleerfase veelvuldig uitgedeeld. Indien de leerlingen de gewenste gedragingen onder de knie hebben, worden tokens met mate gebruikt. Daarbij is het van belang om onvoorspelbaar te zijn in het uitdelen van tokens, teneinde conditionering

te voorkomen. Het uitdelen van tokens dient gepaard te gaan met feedback en (sociale) waardering en afgestemd te worden op de doelgroep. Men is van mening dat een goed gebruik van deze werkwijze het ontstaan van intrinsieke motivatie ondersteunt. Naast het gebruik van tokens is het van belang voldoende aandacht te hebben voor positieve relatievorming, het klimaat en sociale waardering.

Over het onmisbaar zijn van tokens ontstond veel discussie onder de deelnemers. Vijf experts geven aan dat je geen SWPBS-school kunt zijn als je niet gebruik maakt van tokens. Vier experts geven aan dat het element van waarderen onmisbaar is in een SWPBS-school; dat moet systematisch en duidelijk waarneembaar zijn. Het gebruikmaken van tokens is slechts een manier waarop je dat kunt doen.

Stelling 2: De reactieprocedure moet volgens richtlijnen worden uitgevoerd om te kunnen spreken van SWPBS

Met deze stelling zijn acht deelnemers het eens en twee het oneens. Alle experts onderschrijven het belang van een eenduidige, schoolbrede manier van reageren. Dat wil zeggen dat er binnen de school afspraken zijn over hoe alle betrokkenen op een eenduidige manier kunnen reageren op ongewenst gedrag. Dit maakt de omgeving voorspelbaar voor leerlingen. De reactieprocedure en de door de school gehanteerde consequenties moeten daarbij aangepast worden aan de cultuur van de school. Binnen de schoolbrede afspraken is een persoonlijke touch van de leraar mogelijk, is de mening van de experts. Sommige deelnemers vinden dat scholen de vrijheid moeten hebben om al dan niet exact de reactieprocedure toe te passen.

Essentieel in de manier waarop de leraar reageert op probleemgedrag binnen SWPBS is volgens de experts het bieden van een keuze aan leerlingen. Hierdoor krijgt de leerling de mogelijkheid om het eigen gedrag te herstellen en het gewenste gedrag te laten zien. Deze situatie wordt benut als een leermoment. Hierdoor wordt de zelfregulering van het eigen gedrag versterkt. Een ander belangrijk aspect is het minimaliseren van aandacht voor ongewenst gedrag. Immers, alles dat aandacht krijgt groeit, dus ook (licht) ongewenst gedrag. Verder vindt men het belangrijk om steeds duidelijk te maken wat je van een leerling verwacht. Ook het stellen van een consequentie bij het doorgaan van het ongewenste gedrag is cruciaal. Zo worden ook leraren herinnerd aan het feit dat ze niet eindeloos moeten waarschuwen zonder een heldere consequentie te verbinden aan het ongewenste gedrag.

Stelling 3: Het zorgdragen voor een stimulerend leeraanbod vormt een essentieel onderdeel van SWPBS

Acht experts zijn het eens, twee experts zijn het oneens met deze stelling. De stelling was bedoeld om te onderzoeken of men vindt dat SWPBS zich alleen richt op 'gedrag' of dat ook 'leren' meegenomen wordt. De stelling was voor veel deelnemers onduidelijk (door het gebruik van termen die voor meerdere uitleg vatbaar zijn) en de manier waarop de discussie gemodereerd werd. Veel wisselende accenten en verschillende termen beïnvloedden de resultaten, waardoor de betrouwbaarheid van de resultaten bij deze stelling beperkt is.

De meeste experts zijn het erover eens dat een stimulerend leeraanbod problemen kan voorkomen. Zes experts geven aan dat je geen SWPBS-school kan zijn als je een waardeloos leeraanbod hebt. Sterk klassenmanagement en een op de onderwijsbehoeften van de leerlingen afgestemde didactiek zijn voorwaardenscheppend om tot leren te komen. Van het aanbieden van betekenisvol onderwijs van hoge kwaliteit gaat al een preventieve werking uit. Gedrag is een breed begrip. Taakgericht gedrag en motivatie zijn begrippen die verwijzen naar gedrag, maar zijn onlosmakelijk met leren verbonden.

Men is het eens over het doel van SWPBS. Door het creëren van een veilige en voor­spelbare omgeving nemen de leerresultaten toe. Zodoende draagt SWPBS ook bij aan effectief onderwijs.

Sommige experts zijn van mening dat binnen SWPBS de nadruk ligt op gedrag, maar dat een stimulerende leeromgeving van belang is. Een minderheid (twee experts) vindt dat de rol van de SWPBS-coach beperkt is tot gedragsmatige aspecten. Als het creëren van een stimulerend leeraanbod ook tot de taken van de SWPBS-coach gaan horen, wordt de taakinvulling van de coach te omvangrijk.

Stelling 4: Binnen de klas bepaalt de leraar zelf hoe hij SWPBS vormgeeft

Acht experts zijn het oneens met deze stelling, twee zijn het ermee eens. Een groot deel van de experts onderschrijft het belang van de schoolbrede aanpak van SWPBS. Afspraken die schoolbreed gemaakt zijn moeten dan ook in de klas gehanteerd worden. Dit versterkt de voorspelbaarheid. Daarmee wordt de autonomie in het handelen van de individuele leraar in enige mate begrensd. Veel experts vinden dat leraren wel een persoonlijke noot mogen geven aan de schoolbrede kaders en afspraken. Leraren zijn nu eenmaal verschillend en het zijn geen robots. De vraag is dan of de leraar wel specifieke gedragsverwachtingen voor zijn eigen klas mag formuleren. Drie experts vinden van wel, één is het daarmee niet eens. Volgens één expert kan een leraar wel een aanvullend beloningstelsel in zijn eigen klas hanteren.

Stelling 5: Moeilijke onderwijssituaties zijn het uitgangspunt bij de implementatie van SWPBS

Vier experts zijn het eens, zes experts zijn het oneens met deze stelling. Bij het bespreken van deze stelling komt duidelijk een begripsverwarring rondom het concept ‘moeilijke onderwijs situaties’ (MOS) naar voren. Dit heeft mogelijk te maken met de twee stromingen die zich binnen SWPBS in Nederland aftekenen. In de uitspraken die gedaan worden door verschillende experts (afkomstig uit beide stromingen) tijdens deze discussie blijkt dat sommige experts het begrip MOS als concept hanteren en andere experts vooral naar de letterlijke betekenis van de woorden moeilijke onderwijssituatie gekeken hebben. Bij het interpreteren van de gegevens is hier zoveel mogelijk rekening mee gehouden.

De meeste experts zijn het erover eens dat het van belang is bij de implementatie aan te sluiten bij datgene wat er leeft in een school om draagvlak en motivatie bij het team te creëren. Er worden veel uitspraken gedaan die betrekking hebben op een vaste volgorde, namelijk starten met het implementeren van de Groene interventies en starten met de algemene ruimtes in de school.

Ongeveer de helft van de experts vindt dat een vaste volgorde van belang is. De andere helft vindt dat je ook een SWPBS-school kunt zijn zonder een bepaalde volgorde aan te houden. En sommigen vinden dat een combinatie van werken met een vast stramien en een moeilijke onderwijssituatie mogelijk moet zijn. Tot slot zijn er enkele experts, die aangeven dat het vooral belangrijk is dat een school de kenmerkende elementen van SWPBS invoert, maar dat het niet uitmaakt hoe zij dat doen.

Stelling 6: Het maakt niet uit hoe, als er maar les gegeven wordt in gedragsverwachtingen

Vier experts zijn het eens, zes zijn het oneens met deze stelling. Alle experts zijn het erover eens dat gedrag onderwezen moet worden en dat niet kan worden volstaan met de gedragsverwachtingen te benoemen. Als belangrijke elementen in de gedragslessen worden door de experts genoemd: model staan door de leraar en het voordoen van het gewenste gedrag (en ongewenste gedrag). Daarnaast is het van belang dat de lessen in de school planmatig en systematisch gegeven moeten worden. De lessen moe-

ten relevant zijn en aansluiten bij de leeftijd van de leerlingen en de schoolcultuur. Zes experts vinden dat de lessen in goed gedrag niet in een bepaalde vaste volgorde of volgens een vast format gegeven moeten worden. Andere lesactiviteiten, zoals bijvoorbeeld het maken van een filmpje zijn ook mogelijk. Een klein aantal experts vindt het van belang om de lessen in een vaste volgorde en volgens een vast format te geven.

Stelling 7: Je kan geen waarden en gedragsverwachtingen voor je school vaststellen, zonder ouders te betrekken bij het formuleren ervan

Zeven experts benadrukken de meerwaarde van de betrokkenheid van ouders bij de implementatie van SWPBS. Inbreng van ouders is waardevol, versterkt het SWPBS-proces en is goed voor de leerling. Echter het merendeel van de experts is van mening dat ouders belangrijke partners zijn, maar dat de school leidend is in het bepalen van gedragsverwachtingen. Eerst moeten de neuzen in het team dezelfde kant op staan, dan worden ouders geïnformeerd en hun eventuele inbreng meegenomen in het traject. De school kan ouders stimuleren om mee te denken maar ze kunnen niet mee bepalen.

Stelling 8: Een actieve inbreng van leerlingen in het implementatieproces van SWPBS is een absolute must

Onder experts bestaat volledige consensus over het belang van het betrekken van leerlingen bij de implementatie van SWPBS. Leerlingen kunnen op bijna alle fronten betrokken worden. De enige restrictie bestaat bij het verzamelen van privacygevoelige data zoals informatie met betrekking tot gedragsincidenten.

Stelling 9: Samenwerken met ketenpartners is strikt noodzakelijk om van SWPBS te kunnen spreken

Door de meeste experts (negen) wordt een meerwaarde gezien in het samenwerken met ketenpartners. Welke dat zijn is verschillend per school en wijk. Genoemd worden: naden tussenschoolse opvang, CJG, GGZ, Jeugdzorg, wijkagent, verenigingen in het dorp waar de school staat. Samenwerken met ketenpartners op een SWPBS-school onderscheidt zich door het feit dat ketenpartners meegaan in de SWPBS-aanpak.

Er is discussie over de onderwerpen waarbij ketenpartners betrokken worden: alleen bij individuele en groepsinterventies (zogenaamde Rode en Gele interventies) of ook bij universele (Groene) interventies. Bij alle vijf pijlers kan de inbreng van ketenpartners waardevol zijn. Hun rol bestaat hierbij uit het uitwisselen van informatie, advies vragen over interventies en afstemming in de manier van benaderen van leerlingen. De indruk bestaat dat het betrekken van ketenpartners nog niet overal lukt.

Stelling 10: Een goede (interne) SWPBS-coördinator maakt een (externe) SWPBS-coach overbodig

De meeste experts (zeven) zijn het erover eens dat de SWPBS-coach een belangrijke rol speelt bij het ondersteunen van de school in het implementatieproces, met name bij het opstarten van de implementatie. Deskundigheid binnen de school is ook van belang. Men vindt de inzet van een externe coach niet strikt noodzakelijk om een SWPBS-school te kunnen worden.

... er zijn ook verschillen te zien in de manier waarop SWPBS in de VS en in Nederland wordt ingezet. In Nederland starten scholen altijd met het vaststellen van de waarden van de school, hetgeen een stap verder gaat dan het vaststellen van algemene schoolregels (Blonk & Jeninga, 2016). Ook het gebruik van data is anders

4 Conclusie en discussie

De conclusie die uit het onderzoek kan worden getrokken is dat de kenmerkende elementen van SWPBS in Nederlandse scholen niet substantieel afwijken van de kenmerkende elementen in het Amerikaanse model (Sugai & Horner, 2009). Men is het eens dat SWPBS een schoolbrede benadering is, gebaseerd op de gedeelde waarden. Hieruit worden heldere gedragsverwachtingen afgeleid, die actief worden aangeleerd, zichtbaar gemaakt en in hoge frequentie systematisch gewaardeerd om het gewenste gedrag te versterken. Het gebruik van tokens wordt gezien als nuttig in de aanleerfase van nieuw gedrag, om leerlingen te motiveren en als reminder voor de leerkracht. Maar de manier waarop je tokens inzet moet weloverwogen gebeuren. Er zijn ook heldere, schoolbrede afspraken en procedures nodig voor het omgaan met ongewenst gedrag. De aandacht voor licht ongewenst gedrag dient geminimaliseerd te worden. Door de leerling een keuzemogelijkheid te bieden bij het geven van een gedragscorrectie, wordt de zelfregulatie van de leerlingen versterkt. Schoolbrede afspraken gelden in principe ook in de klas, maar de leraar kan er wel zijn persoonlijke kleur aan geven, samen met de leerlingen. Implementatie begint in de meeste gevallen bij het Groene niveau en met de gemeenschappelijke ruimtes in de school. Bij de implementatie staat de betrokkenheid van leerlingen buiten kijf. Ouders worden ook betrokken bij het proces, maar de school is daarin bepalend. De inbreng van ketenpartners wordt als waardevol gezien, vooral als ze meegaan in de benadering. Op probleemoplossende, systematische en datagestuurde wijze worden vraagstukken in de school aangepakt.

De kenmerkende elementen komen dus grotendeels overeen. Echter, er zijn ook verschillen te zien in de manier waarop SWPBS in de VS en in Nederland wordt ingezet. In Nederland starten scholen altijd met het vaststellen van de waarden van de school, hetgeen een stap verder gaat dan het vaststellen van algemene schoolregels (Blonk & Jeninga, 2016). Ook het gebruik van data is anders. In Nederland worden niet zoals in de VS data over Office Discipline Referrals (ODR) geregistreerd wanneer een leerling ongewenst gedrag vertoont. Doorgaans worden voorkomende problemen in de klas opgelost. Het verzamelen van data over ODR's is dus niet te gebruiken in de Nederlandse schoolcontext. Nederlandse scholen verzamelen daarentegen systematisch gegevens over gedragsincidenten. Daarnaast wordt door een deel van de scholen ook op een andere wijze cyclisch data verzameld aan de hand van het concept 'moeilijke onderwijssituaties'. Er wordt gekeken wat er aan de hand is, interventies worden ingezet en gemonitord en er wordt geëvalueerd wat de resultaten van de interventies waren (Blonk, 2013). Tot slot zijn er nog wat verschillende accenten te onderscheiden, die mogelijk te maken hebben met de verschillende culturen in de VS en Nederland. Leerlingen worden op een actieve manier betrokken in alle fasen van het implementatieproces. Ofschoon er in Nederland vaak gesproken wordt over partnerschap met ouders, geven de experts in dit onderzoek aan dat ouders mee mogen praten, maar niet meebeslissen. Ketenpartners doen mee, als het lukt om ze te betrekken. Ook zijn er verschillen tussen de VS en Nederland in de manier waarop de gedragsverwachtingen worden onderwezen en de wijze waarop gewenst gedrag erkend wordt.

Wat betreft de wijze van implementeren zijn er verschillende opvattingen onder de Nederlandse experts te onderscheiden. Sommige experts vinden dat je de implementatie van SWPBS volgens een redelijk vaste geprotocolleerde werkwijze moet doen: SWPBS als doeltreffende methodiek. Anderen zeggen dat de volgorde van de implementatie van SWPBS aangepast moet worden bij de vraagstukken die in

de school leven: SWPBS als voertuig voor schoolontwikkeling. Deze verschillen zijn met name zichtbaar in de manier waarop de school begeleid wordt bij de implementatie van SWPBS en de manier waarop leraren bepaalde vaardigheden wordt geleerd, zoals de lessen in goed gedrag, de reactieprocedure en het erkennen van gewenst gedrag. Het gebruik van tokens roept onder experts veel discussie en emoties op in de Nederlandse situatie. Er zijn felle tegenstanders en warme pleitbezorgers te vinden.

4.1 Beperkingen van het onderzoek

Het hier gepresenteerde onderzoek kent zijn beperkingen. Het gaat hier om een beperkte groep respondenten die is bevraagd. Bovendien is het onderzoek door zijn vorm en opzet een subjectieve manier van data verzamelen. Het gaat hier immers om de meningen en de ervaringen van experts en die zijn per definitie gekleurd. Daarmee zijn de gegevens niet direct in de empirie in de scholen zelf verzameld. Toch achten we dit een passende manier van onderzoek doen, zeker omdat het om een verkennend vooronderzoek gaat. In een vervolgonderzoek zullen er ook data over kenmerkende elementen van SWPBS op Nederlandse scholen verzameld worden.

Een methodologische beperking in het onderzoek is dat de onderzoekers de geldigheid van de labels niet hebben kunnen vaststellen. Dit kan normaliter gedaan worden door de gemaakte labels toe te passen op andere data, dus op gegevens van vergelijkbare personen of processen. Omdat SWPBS nog niet zo lang geleden in Nederland geïntroduceerd is (in 2009) en er (nog) niet zoveel professionals zijn die aan onze criteria van 'expert' voldoen, hebben wij geen vergelijkbare groep respondenten op wie wij de data kunnen toepassen. Bijna alle experts zijn al benaderd voor het onderzoek. Generaliseerbaarheid kan ook nagegaan worden door het gecreëerde labelingssysteem te testen in een andere stad of op een andere doelgroep. Dit was helaas niet haalbaar, aangezien het om landelijke kenmerken van SWPBS gaat en de experts in Nederland al betrokken zijn in het onderzoek.

SWPBS is geen nieuwkomer meer in Nederland, maar lijkt zich definitief een plekje te hebben verworven in het Nederlandse onderwijs. De eerste ervaringen en resultaten (Buist-Bouwman & Reijnders, 2013; Van Kuijk & Van Rens, 2013) lijken veelbelovend. Meer samenhangend en gedegen onderzoek is noodzakelijk om met enige zekerheid te kunnen stellen dat SWPBS werkelijk bijdraagt aan het versterken van het schoolklimaat, waardoor leerlingen en medewerkers zich veiliger en competentier voelen en beter gaan presteren.

OVER DE AUTEURS

Alle auteurs maken deel uit van de kenniskring van het lectoraat 'Onderwijsbehoeften in inclusieve omgevingen' van dr. Sui Lin Goei van de Hogeschool Windesheim. Naast de auteurs hebben ook andere kenniskringleden, te weten Priscilla van Elburg, Henriette van Ameide en Charissa Roozeboom, een bijdrage geleverd aan het uitvoeren van het onderzoek.

Het onderzoeksteam wil alle experts die hebben bijgedragen aan het tot stand komen van dit onderzoek bedanken. Vanwege de anonimiteit is het niet mogelijk hen hier met naam en toenaam te vermelden, maar zonder hen zou dit onderzoek niet mogelijk zijn geweest.



Drs. Monique Nelen, Windesheim Expertisecentrum PBS, PBS coach en opleider, onderzoeker.
E-mail: Mjm.nelen@windesheim.nl



Drs. Margreet van Oudheusden, Windesheim Expertisecentrum PBS, ex-officio board member APBS, PBS coach en opleider, onderzoeker.
E-mail: Ma.van.oudheusden@windesheim.nl



Dr. Sui Lin Goei, lector Hogeschool Windesheim, Universitair docent aan de Vrije Universiteit, mede oprichter PBS-Europe netwerk.
E-mail: Sl.goei@windesheim.nl

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Baard, M. (2011). Schoolwide Positive Behavior Support. Een passend onderwijsaanbod voor leerlingen met gedragsproblemen. *Beter begeleiden*, 6-8.
- Baarda, B., De Goede, M. & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Blonk, A. (2013). Het gebruik van data in SWPBS-scholen. *Nieuw Meesterschap*, 3(3), 41-46.
- Blonk, A. & Jeninga, J. (2016). Zeven jaar SWPBS. *Remediaal*, 5-6, 10-12.
- Bradshaw, C.P., Mitchell, M.M. & Leaf, P.J. (2010). Examining the effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on student outcomes. Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133-148.
- Bradshaw, C.P., Waasdorp, T.E. & Leaf, P.J. (2015). Examining Variation in the Impact of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings From a Randomized Controlled Effectiveness Trial. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 546-557. doi:10.1037/a0037630
- Buist-Bouwman, M. & Reijnders, I. (2013). Meten van gedrag en ingezette interventies vanuit jeugdhulpverlening. *Nieuw Meesterschap*, 3, 16-22.
- Goei, S.L. & Kleijnen, R. (2009). *Eindrapportage Literatuurstudie Onderwijsraad 'Omgaan met zorgleerlingen met gedragsproblemen'*. Zwolle: Lectoraat Onderwijszorg en samenwerking binnen de keten, Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Goei, S.L., Nelen, M., Oudheusden, M. van, Bruïne, E.d., Piscaer, D., Roozeboom, C., . . . Blok, R. (2010/2011). Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: School-Wide Positive Behavior Support. *Remediaal*, 1(1), 12-17.
- Horner, R.H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A.W. & Esperanza, J. (2009). A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 133-144. doi:10.1177/1098300709332067

- Kennedy, H.P. (2004). Enhancing Delphi research: methods and results. *Journal of Advanced Nursing*, 45(5), 504-511.
- Kuijk, J. van & Rens, C. van (2013). *Positief met en over PBS. Op weg van een aparte aanpak naar integratie*. Nijmegen/Amsterdam: ITS Radboud Universiteit, Kohnstamm Instituut.
- Luiselli, J.K., Putman, R.F., Handles, M.W. & Feinberg, A.B. (2005). Whole-School Positive Behaviour Support: effects on student discipline problems and academic performance. *Educational psychology*, 25(2-3), 183-198.
- Nelen, M., Das, T., Blonk, A., Reijnders, I., Baard, M., Leeuwen, E. van & Albrecht, A. (2016). De vijf pijlers van SWPBS anno 2016. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55, 484-493.
- NJI (2014), <http://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/School-Wide-Positive-Behavior-Support> geraadpleegd op 28-8-2017
- Sugai, G. & Horner, R. (2009). Defining and describing Schoolwide Positive Behavior Support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai & R. Horner (Eds.). *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 307-326). New York: Springer.
- Wichers-Bots, J. & Das, T. (2015). (Passend) Onderwijs: Een ander perspectief: Moeilijke Onderwijs-Situaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 54, 441-452.
- Yeung, A.S., Barker, K., Tracey, D. & Mooney, M. (2013). School-wide positive behavior for learning: Effects of dual focus on boys' and girls' behavior and motivation for learning. *International Journal of Educational Research*, 62, 1-10. doi:10.1016/j.ijer.2013.06.002
- Yperen, T.A. van & Veerman, J.W. (2008). *Zicht op effectiviteit. Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.